

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635853>

DOI: 10.20396/remate.v34i2.8635853

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2014 by UNICAMP/IEL. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

O LUGAR DA LITERATURA

Enid Yatsuda Frederico

enidyfred@uol.com.br

O título que dei à minha fala é “O lugar da literatura”, porque pretendo propor algumas reflexões em torno da quase completa ausência dessa disciplina nos documentos oficiais, isto é, no PCNEM (2000), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e no PCN+ (2002), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ambos de iniciativa do MEC, objetivando “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor” (PCNEM, Parte I, p. 04).

Antes de iniciar minha exposição, acho bom justificar a minha presença neste colóquio¹, que considero muito importante para todos aqueles que, de alguma forma, estão ou estarão envolvidos com o ensino de língua portuguesa e literatura. Em 2004, participei — ao lado do inesquecível Prof. Haquira Osakabe e de alguns organizadores deste evento, entre outros — da implantação do PNLEM, Programa do Livro Didático para o Ensino Médio. A preparação do PNLEM obrigou-nos ao estudo dos documentos oficiais, levando-nos à identificação de alguns problemas referentes ao tratamento dado à literatura, que, mais tarde, abordamos nas Orientações Curriculares de 2006.

Boa parte do que falarei aqui se deve a reflexões conduzidas pelo prof. Haquira. Só espero não falseá-las nessa tentativa de desenvolvê-las.

Causava-nos profunda indignação, confesso, a constatação da ausência da literatura no caderno onde se supunha ela deveria estar,

¹ Colóquio “Literatura e Ensino em Debate (2012) - IEL/UNICAMP.

“Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Hoje, já decorridos alguns anos, podemos lançar um olhar menos apaixonado, mais reflexivo, tentando compreender as razões do completo abandono a que foi relegada uma disciplina que tanta deferência merecera outrora.

Devemos reconhecer que, de fato, o PCNEM significou um enorme avanço frente ao que tínhamos até então. O diagnóstico do que **antes** havia no ensino é correto: “ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”, como consta na “Apresentação” do documento.

No ensino tradicional, a literatura era colocada numa seção à parte, quase antagônica ao estudo da língua, resumindo-se este praticamente à memorização das normas gramaticais. À literatura reservava-se um lugar particular, uma vez que ela era dotada de uma certa aura, cujo brilho, com o passar dos tempos, foi-se empanando. Se em outros tempos declamava-se, com emoção, Castro Alves, Camões, e sabiam-se de cor trechos longos de *Os sertões*, *Iracema* e tantos outros, ultimamente, o ensino dessa disciplina consistia em arrolar as características da escola literária a que pertencia o escritor; fornecer alguns dados contextuais e biográficos do autor e, o mais grave de tudo, substituir a leitura da obra por um resumo ou paráfrase facilitadores, “poupando” o aluno das dificuldades que envolvem a leitura literária e, conseqüentemente, do que pode dela advir, por exemplo, a experiência estética.

Decorrente da tomada de consciência das mudanças que se operavam no mundo, especialmente as de caráter tecnológico e, com maior relevância, a “revolução informática”, percebeu-se que a área educacional necessitava acompanhar os novos tempos, para “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos”, quadro, diga-se, de toda a América Latina (PCNEM, *Parte I*, p. 5).

O deslumbramento e o otimismo frente ao novo dominam. Lembre-se que o documento a que nos referimos, o PCNEM, data de 2000, ou seja, da virada do século. É sabido que as viradas, especialmente a dos séculos, trazem uma necessidade quase imprescindível de exorcizar os males do passado e, com a força do pensamento positivo, auspicar boas novas: “É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias” (PCNEM, *Parte I*, p. 5). Por isso, “uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas

e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada” (PCNEM, *Parte I*, p. 12, grifos nossos). Está dado o tom do PCNEM: o Ensino Médio deverá assentar-se sobre o seguinte princípio: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (PCNEM, *Parte I*, p. 5). Exorciza-se o passado (representado pela cultura humanística, depreende-se) e enfatiza-se a cultura científica, visando apenas ao desenvolvimento da capacidade de uso das tecnologias e desprezando o saber científico.

Um subtítulo do PCNEM é “O papel da educação na sociedade tecnológica”. Nessa seção expõe-se claramente que “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”, mesmo reconhecendo a “redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal” (PCNEM, *Parte I*, p. 11).

Competência, mesmo as desejáveis, não quer dizer conhecimento e, em algumas circunstâncias, esses termos quase se opõem, como vimos. Prioridade à competência e redução de espaço ao conhecimento. Resumindo, se antes o pleno desenvolvimento humano embasava-se na cultura humanística, nesses novos tempos ela deve ser substituída pela aquisição de competências para a inserção no mercado produtivo, revelando o predomínio da visão tecnocrática, herança do positivismo, que priorizou o “como?” em vez do “por quê?”

A competência, base sobre a qual se assenta o PCNEM, é provavelmente um termo tomado emprestado à linguística. Chomsky, no começo da década de 1960, sabemos nós, usou o termo competência para designar a capacidade que temos de **utilizar** a língua, desprezando os possíveis erros que possam advir de tal uso. Daí o emprego do termo estendeu-se para “competência comunicativa”, por exemplo, que considera a capacidade de usar a língua adequadamente, levando-se em conta, além da competência estritamente linguística, outras competências como a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Aqui, o termo **adequadamente** tem grande peso significativo.

O empréstimo feito à linguística da pedra fundamental do PCNEM, a competência, não aconteceu por acaso. Ao contrário, foi somente decorrência natural do curso das ideias preponderantes no período, cujo *mainstream* era formado pelo Estruturalismo.

Podemos hoje afirmar que o estruturalismo foi a corrente de pensamento que dominou de modo arrasador a segunda metade do século

zo, êxito obtido principalmente devido ao método rigoroso utilizado, de acordo com a exigência de um tempo marcado pelo desenvolvimento científico.

Identificando a tradicional cultura ocidental (nela incluída o humanismo, representada pela hegemonia da Sorbonne) com o retrógrado, o atraso, o autoritário, a legitimação da visão do vencedor, tudo o que dela advinha é colocado sob suspeição e posto abaixo, para ceder o lugar ao recalcado, ao reprimido, aos novos métodos de investigação. Como sabemos, nessa nova visada, a linguagem foi o local de investigação privilegiado. Com as pesquisas iniciadas por Saussure, a linguística exerceu a função de ciência-piloto, de disciplina matriz, para as demais ciências humanas: antropologia, psicanálise, filosofia, história, enfim, todas as áreas das chamadas ciências humanas voltam-se para a linguística, para, como ela, buscar a estrutura invariável, presente em todas as manifestações de um mesmo fenômeno. Veja-se a antropologia inovadora de Claude Lévi-Strauss, ou a sociologia de Bourdieu, ou ainda a psicanálise de Lacan e Foucault, entre outras.

Para dar uma ideia da avassaladora preponderância da linguística sobre outras disciplinas, em uma entrevista, o prof. Izidoro Blikstein conta um episódio bastante ilustrativo. Relata ele que, quando voltou da França, em 1965, foi encarregado de ministrar a disciplina de linguística, introduzida no currículo de Letras da USP havia um ano apenas. Influenciado por Jakobson, ele começou a discutir *Vidas secas* com os alunos, sob a perspectiva de sintagmas e paradigmas. Um professor de literatura, enciumado, foi queixar-se de que ele estava invadindo a área, ensinando literatura na aula de linguística. Outros também se queixaram, porque nessa disciplina discutia-se de tudo: cinema, pintura, literatura etc. Assim, ele percebeu que a linguística incomodava, porque o discurso do antropólogo, do sociólogo, do professor de literatura estava sendo posto em discussão. Mais adiante, na mesma entrevista, cujo ponto principal versava sobre a vinda de Jakobson à USP, em setembro de 1968, ele afirma que o ilustre convidado deslumbrou a comunidade acadêmica com sua visão multidisciplinar, demonstrando as profundas relações entre linguística, semiótica, poética, literatura, cinema, teatro, antropologia etc. Izidoro compara a passagem de Jakobson com um furacão que deixou rastros por todo lado, com os alunos de teoria literária, de linguística, da comunicação fazendo pesquisas, lendo o livro *Linguística e comunicação*, cuja publicação se dá no calor da hora, 1968. E, conclui Blikstein, a partir de então, os livros didáticos passaram a incluir o esquema das funções da linguagem do Jakobson, considerando a linguagem como comunicação (2000).

Entretanto, o furacão — boa imagem para representar não só Jakobson, mas todo o Estruturalismo — encontrou inúmeras resistências de intelectuais vinculados à literatura e dos engajados politicamente. Os debates foram candentes na década de 1970, sobretudo. As maiores críticas ao método relacionavam-se ao excesso de formalização da linguagem, à priorização da teoria em detrimento da experiência estética, à tendência à ontologização da estrutura, à negação do ideológico contido na obra, ao abandono do social e do histórico. Quanto a este último item, é bom lembrar que, se 1968 foi, entre nós, o ano de duas publicações importantes sobre o estruturalismo, *Linguística e comunicação* e um número da revista *Tempo brasileiro*, todo dedicado a esse método, também foi o ano do AI-5, que obrigava (mesmo que se não quisesse) a considerar a terrível situação histórica – ditadura militar – que atravessávamos.

O estruturalismo veio para estabelecer-se por um largo período. A sua força dominou o século passado e seus reflexos ainda hoje se fazem sentir. Mas, como acontece com todas as correntes de pensamento, respondeu a necessidades de um tempo que, cada vez mais velozmente, se transformava.

Agregando os melhores pensadores em torno de seus objetivos, o estruturalismo vivo, vibrante, não poderia impedir a irrupção, resultado de seu próprio desenvolvimento, das contradições, que se fizeram sentir imediatamente, colocando sob suspeição muitos de seus pressupostos.

Uma série de outras correntes, a maioria nascida das pesquisas diversas no interior do próprio estruturalismo, denominadas genericamente de pós-estruturalismo, sucedeu o seu apogeu. Todas elas tinham em comum o anti-autoritarismo, que localizava o poder, a autoridade, disseminado em todas as esferas da atividade humana. Não se trata mais somente de um estado autoritário, mas todas as instituições, todas as células que compõem o tecido social são dotadas de micro-poderes.

Desse modo, são atacados todos os alvos identificados como centros detentores de poder, porque hierarquizam e impõem determinados comportamentos ou normas a serem seguidas. Na literatura, o cânon é o primeiro deles. No lugar de obras e autores consagrados (consagrados por quem? – é a pergunta iconoclasta) são os textos voltados para os diferentes contextos culturais que marcam presença nas aulas de literatura. O “especificamente” literário – seja lá o que isso significa – é diluído nas variantes culturais. A luta contra o cânon não pretende simplesmente rediscutir os critérios estabelecidos visando a uma nova ordenação que faça justiça a obras que teriam ficado injustamente em segundo plano, uma vez que o fundamento filosófico do pós-estruturalismo, contrariamente, contesta o próprio princípio de autoridade, qualquer que seja ele. A revolta

contra o cânon, portanto, deve ser vista como parte de um movimento maior de luta contra o poder. Trata-se, portanto, de uma luta política – da politização de todas as esferas, inclusive a literária.

No PCNEM há um relato bastante curioso de uma situação de classe: solicita-se aos alunos que separem textos diversos em blocos (receitas culinárias, contos, poemas de Pessoa e Drummond etc.), de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação e, perguntados por que não, disseram que todos eram não-literários, já que só serviam para fazer exercícios na escola. E mais, “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (PCNEM, *Parte II*, p. 16).

Quais foram as considerações feitas a respeito de tal relato? Segue-se um arrazoado que parece acatar as opiniões do aluno: não problematiza o que estaria na base da recusa, ou seja, a natureza do literário ou o cânon, mas desvia as considerações para um suposto autoritarismo do professor, porque considera ambos, o cânon e o mestre, autoritários: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”.

Tanto o cânon quanto a figura do professor fazem parte do alvo contra o qual se devem assestar todas as baterias, o autoritarismo. O cânon é autoritário, o autor é autoritário, o professor é autoritário, a escola é autoritária, toda instituição é autoritária, a Europa é autoritária, o Ocidente é autoritário. É autoritário porque o centro de onde emana a voz é branco, masculino, letrado, heterossexual e cristão. As relações de poder estabelecidas são as de dominador e dominado, relação assimétrica. São as vozes silenciadas que têm o direito de se fazer ouvir, são as práticas culturais diversas que devem ser respeitadas, são as diferenças que devem conviver pacificamente, num mundo em que se pretende um mínimo de democracia e justiça social.

Por isso, a pluralidade cultural é o tema transversal dos Parâmetros Curriculares de 1998. Mas, dada a nossa pouca prática com a diversidade cultural, democracia ou justiça social, o multiculturalismo entre nós acabou por ganhar contornos de tolerância (no sentido dicionarizado, o de “suportar com indulgência”), chegando até mesmo à permissividade.

Na tentativa de derrubar a verticalidade que caracteriza a relação autoritária, tudo é disposto na linha horizontal, tudo é nivelado, dispensando-se o uso de qualquer critério de valor: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido ao aluno” (PCNEM, *Parte II*, p. 16).

Em que pesem as boas intenções democratizantes, a pasteurização em nome da pluralidade cultural não leva, como não tem levado, a um patamar superior de conhecimento, de reflexão, que se faz através da dúvida, do debate. Se tudo é cultura, nada é cultura.

Posicionando-se contra essa diluição da literatura na cultura, a esse achatamento indiferenciado de todos os produtos culturais, Beatriz Sarlo fala da necessidade da crítica literária trazer à cena do debate, antes de tudo, a questão do valor:

(...) a literatura é socialmente significativa porque algo, que captamos com dificuldade, permanece nos textos e pode ser reativado quando estes esgotarem outras funções sociais (...) a literatura é valiosa não porque todos os textos sejam iguais e todos possam ser culturalmente explicados, mas, pelo contrário, porque são diferentes e resistem a uma interpretação sociocultural ilimitada. Algo sempre fica quando explicamos socialmente os textos literários e esse algo é crucial. Não se trata de uma essência que não pode ser expressa, mas de uma resistência, a força de um sentido que permanece e varia ao longo do tempo... A igualdade dos textos equivale à supressão das qualidades que fazem que sejam valiosos. (SARLO, 1997.)

E ela se faz três perguntas que, penso, também devíamos nos fazer: 1) se estamos comunicando aos estudantes e aos leitores que somos atraídos pela literatura porque é um discurso de alto impacto, um discurso tensionado pelo conflito e a fusão de dimensões estéticas e ideológicas; 2) se repetimos o suficiente que estudamos literatura porque ela nos afeta de um modo especial, por sua densidade formal e semântica e 3) se podemos dizer isso sem ser pedantes, ou elitistas, ou hipócritas ou conservadores.

Ilustrativo do tratamento inespecífico do discurso literário está no PCNEM, quando, discutindo sobre as diversas possibilidades de organização dos recursos linguísticos, afirma que “o texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria. A propaganda faz o mesmo”. Sendo, como de fato é, um modo discursivo como os demais, de mesmo valor, nem por isso a literatura deixa de ter a sua especificidade.

Sabemos todos da dificuldade de estabelecer a linha limítrofe entre o que é e o que não é literário, principalmente na produção contemporânea. Mas, quanto ao tratamento indiferenciado do texto literário e da propaganda, poderíamos argumentar que um dos traços distintivos do discurso literário reside no fato de que ele é o menos pragmático de todos, dotado de “uma finalidade sem fim”, como diria Kant. E é justamente por isso, ou seja, por sua capacidade de desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade crítica, da reflexão, do senso de humor, da apreciação estética

etc., como lembrou Antonio Candido (2004), é que é capaz de contribuir para o “pleno desenvolvimento humano”, tornando-se fator indispensável de humanização. O propagandístico, contrariamente à finalidade sem fim da arte, tem um fim imediato: vender!

Resumindo, tentamos aqui apenas tentar entender o porquê da ausência da literatura nos PCNs, chegando à conclusão de que, dentro do ideário abraçado pelos elaboradores de tais documentos, em perfeita consonância com os tempos correntes, mas em desacordo com a própria natureza da literatura, outro lugar não poderia ser destinado a ela: sua diluição em meio a outras linguagens e outras culturas. Por tudo isso, em “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, do caderno “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, o lugar destinado à literatura é assim explicitado:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (PCNEM, *Parti II*, p. 23).

Uma verdade inquestionável, entretanto, é a rapidez das mudanças. Veja-se que no curto espaço de menos de 15 anos, houve, em relação ao ensino médio, três documentos emitidos pelo MEC: o PCNEM, o PCN+ e as Orientações Curriculares. E já se cogita em novas mudanças. Li, há pouco, que após a divulgação do Ideb 2011 (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), mostrando que o ensino médio está estagnado em um baixo patamar — nota média 3,7 — pensa-se numa profunda reestruturação do currículo. As perguntas que surgem são várias: quais correntes de pensamento serão eleitas para nortear o ensino médio? Uma radicalização do multiculturalismo? O pós-colonialismo? Serão elas aceitas acriticamente? Dentro delas, haverá espaço para a literatura, entendendo-se esta em sua especificidade, em sua natureza irredutível a outras formas de conhecimento? Enfim, haverá lugar para a literatura não só nos documentos oficiais, mas nestes tempos que correm?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLIKSTEIN, Izidoro. “Entrevista”. In: *História das ideias linguísticas no Brasil*. Relatos nº 06, 2000. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_o6.html
Acesso em 08 ago 2014.

CANDIDO, Antonio. *In: Vários escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). *Parti I – Bases Legais*. Brasil. MEC. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso 08 ago 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). *Parti II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasil. MEC. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso 08 ago 2014.

PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e suas Tecnologias. Brasil. MEC. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagenso2.pdf> Acesso 08 ago 2014.

SARLO, Beatriz. “Los estudios culturales y la critica literária em la encrucijada valorativa”. In: *Revista de Crítica Cultural*, nº 15, Chile, 1997.